

UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA · PORTO

13  
2013

# Investigação REVISTA PORTUGUESA DE Educacional

*Gestão e Organização Escolar*



## **A FIGURA DO DIRETOR – (DES)CONTINUIDADES NARRATIVAS DE LÍDERES E LIDERADOS EM CONTEXTO ESCOLAR**

*Adélia Maria Leal Lopes\**

*Elisabete Maria Soares Ferreira\*\**

**RESUMO:** No âmbito de um estudo de investigação de doutoramento, e tendo como referência o (con)texto de implementação do atual modelo de governação das escolas portuguesas, que instituiu a figura do Diretor, discute-se neste artigo uma liderança unipessoal, arraigada em pressupostos e indicadores de natureza gerencialista; simultaneamente, discute-se a importância dos valores, dos afetos e do entusiasmo dos atores e autores, na (re)construção de lideranças singulares.

A partir dos dados das entrevistas a diretores e dos questionários a professores de quatro agrupamentos de escolas de um concelho da região centro, apresentamos narrativas de líderes e liderados, algumas reveladoras da hibridez discursiva em torno da temática da liderança escolar, outras que remetem para a importância de lideranças (con)sentidas, enquadradas na vivência de uma escola refém da burocracia, onde a ousadia, a coragem e o otimismo parecem sustentar a esperança, a utopia e o desejo de se ser uma escola mais humana e humanizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** diretor, liderança unipessoal, lideranças singulares, lideranças (con)sentidas.

\* Doutoranda na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (lopes.adelia@gmail.com).

\*\* Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (elisabete@fpce.up.pt).

## 1. INTRODUÇÃO

A escola pública tem sido confrontada com alterações normativas constantes e com desafios múltiplos que a colocam numa vivência conflitual, a vários níveis, e num permanente estado de justificação e de conquista de legitimação perante o outro. Exige-se-lhe que responda, com eficiência e eficácia, à crise da própria escola, a qual decorre de um contexto bem mais alargado, ou seja, a crise da escola decorre da crise do projeto de modernidade e dentro deste contexto também se poderá falar da “crise da governação democrática da escola pública” (Ferreira, 2009: 3830). Segundo a mesma autora, a crise da escola é antes de mais,

*(...) a expressão de um desajustamento entre o modelo organizacional e pedagógico da escola e as características da vida social actual (...) na medida em que a escola continua essencialmente burocrática e autoritária, o mandato de democratização é dificultado (...) complexificam-se os processos de direcção e gestão democrática da escola pública (...). (Ibidem: 3830)*

Neste contexto de complexificação da gestão democrática da escola, emerge, em Portugal, a figura do diretor (liderança unipessoal), instituída pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e, como referem Torres e Palhares (2009: 78),

*(...) o campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos no actual contexto das políticas educativas, justamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica (...).*

Aparentemente, o diretor vê o seu poder reforçado dentro da escola, não só pelos novos poderes que lhe são atribuídos por lei, mas também pela formalização de uma liderança unipessoal que pode levar a uma verticalização hierárquica e a um possível distanciamento entre líder e liderados e, desta forma, condicionar a vivência democrática que é necessária em qualquer sociedade, em particular, no contexto escolar. A par deste hipotético reforço de poder e, simultaneamente, reforço de liderança dentro da escola, parece que perante o poder central o diretor poderá ser um subordinado a quem compete cumprir e fazer cumprir a lei numa “dependência face ao poder central, concentrado e desconcentrado, sobre quem recaem,

individualmente e imediatamente, todas as pressões políticas e administrativas” (Lima, 2011: 47-48).

Neste meandro de análise, torna-se pertinente discutir a temática da liderança na perspectiva dos sujeitos que a vivem e sentem no contexto de implementação do atual modelo de governação das escolas portuguesas. Assim, pretende-se compreender o(s) sentido(s) e o(s) modo(s) de ação de líderes e liderados, decorrentes da existência de um órgão de gestão unipessoal.

## 2. (CON)TEXTOS DE (RE)CENTRALIDADE DA FIGURA DO DIRETOR

A temática da liderança surge reforçada, pelo menos ao nível do discurso, no contexto normativo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, cabendo ao diretor a capacidade extraordinária de dar resposta aos múltiplos desafios e aos enormes paradoxos em que a escola vive. Assiste-se, assim, a um discurso mítico da gestão, onde, como refere Barroso (2011: 20), “o diretor é um espécie de super-herói que, estribado nas ‘boas práticas’, garante, só por si, a melhoria do funcionamento das escolas”. Esta visão mítica exclui toda a complexidade e todos os dilemas e contradições em que o diretor vive e exerce as suas funções, “no quadro de uma multirregulação contraditória a que está permanentemente sujeito” (*Ibidem*: 20) e que o tornam refém da burocracia.

Exige-se que a escola responda, simultaneamente, a critérios de excelência e de diversificação; faz-se o apelo constante à sua autonomia mas assiste-se, igualmente, a uma recentralização da educação (Lima, 1996) pela exigência de resultados (avaliação interna e externa), pela imposição de exames e currículos nacionais, pela gestão de tempos e de espaços escolares. A escola vive numa ambivalência entre o cumprimento das orientações centrais, que mudam sistematicamente, e a sua responsabilização pela adoção de medidas eficazes e ajustadas ao meio em que se insere. A escola vive numa ambivalência paradigmática de lógicas burocráticas, de lógicas de mediação e de lógicas de emancipação (Correia, 2010). Se por um lado se reproduzem lógicas burocráticas que privilegiam a hierarquia, a uniformização, o controlo, a avaliação tecnocrática, a prestação de contas, por outro lado, coexistem lógicas de mediação que enfatizam a diversidade, a flexibilidade e a coordenação (Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira, 2005), a par de lógicas de emancipação que decorrem da criatividade, da ousadia e da coragem dos seus atores e autores para desafiar a

norma, para cometerem algumas infidelidades normativas e até para desafiar a tutela com propostas e projetos inovadores.

É nesta vivência paradoxal de lógicas contraditórias que emergem discursos políticos e normativos que enfatizam a nova gestão pública, a tecnocracia, a avaliocracia, a qualidade e o controlo da qualidade, a avaliação institucional, a eficiência e a eficácia, a racionalização e as lógicas de mercado, a valorização de resultados, as evidências, a regulação de tipo mercantil, as quais, associadas a uma crescente “erosão de práticas democráticas” (Lima, 2011), enfatizam a importância do estudo das lideranças escolares.

A partir do normativo da lei da gestão e da autonomia escolar (Decreto-Lei n.º 75/2008), assiste-se a uma aparente alteração da relação entre Estado, Escola, Comunidade e à consequente recomposição do campo social e organizacional do espaço escolar, na medida em que se prescreve a integração das escolas nas respetivas comunidades, o desenvolvimento do espírito e prática democrática, assegurando a participação de todos os intervenientes no processo educativo e o respeito pelas regras da democraticidade e representatividade nos órgãos de administração e gestão da escola (cf. art.º 3.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008).

A existência de lideranças de topo unipessoais, a representatividade acrescida das famílias, da autarquia e de representantes da comunidade e a diminuição do poder dos professores na gestão da escola são, aparentemente, contributos do referido normativo para o reforço da participação externa na vida da escola e para a construção da sua autonomia. Contudo, questionamos se estas lideranças de topo não poderão ser mais do que o controlo remoto do Estado sobre as escolas, se atendermos aos deveres específicos do diretor e se o facto da representatividade exterior e da redução do poder dos professores ser, por si só, garante do aumento duma participação efetiva dos pais e da comunidade, bem como da melhoria da qualidade do serviço público prestado, pelas razões que temos vindo a evocar.

É neste espaço, entre o que tem de ser feito em conformidade com os normativos e entre o que é justo que se faça em conformidade com os contextos em que as pessoas vivem e dão vida a esses contextos, que questionamos os modos de ação do(a) diretor(a) e o contributo destes para compreender que autonomia cabe, de facto, à escola; aquela que lhe é decretada e celebrada através de contratos de autonomia, em que a última palavra é sempre da tutela, ou aquela que resulta da capacidade criativa dos atores para explorarem os vazios legais, as zonas de incerteza, para ousarem assumir algumas infidelidades normativas que lhes permitam a mediação com a administração e com o local no sentido de se criarem consensos

sensatos e oportunidades de justiça social? É neste contexto de possibilidades que entendemos a importância de resgatar a figura do diretor enquanto mediador das relações entre as pessoas, das interdependências e das interações que se (re)criam, dos afetos e das amorosidades existentes (Freire, 1997, 1999, 2001), no sentido de se construírem as contralógicas e os contrapoderes necessários à existência de lideranças singulares, únicas, polifônicas que se preocupam com o cuidar, com o respeitar e valorizar o outro enquanto ser humano e, simultaneamente, transformar e (re)criar as escolas enquanto espaços possíveis para o desenvolvimento da verdadeira autonomia, contrariando, assim, a sua retórica.

“A retórica sobre autonomia das escolas aparece assim como um *leitmotif* para o reforço dos instrumentos de controlo estatal da gestão naquilo que alguns autores designam por uma governação de ‘mão de ferro em luva de veludo’” (Barroso, 2008: 4). Nesta linha de pensamento, o reforço da autonomia da escola e o desenvolvimento de práticas de gestão democrática podem ser subvertidos e/ou comprometidos através da reinterpretação que se possa fazer da figura do Diretor. Esta liderança unipessoal poderá reforçar o controlo central sobre as escolas e a introdução de lógicas tecnocráticas (Lima, 2008) pela possibilidade de “interiorização por parte do/a diretor/a e da gestão intermédia do discurso político dominante centrado em medidas de avalioocracia que fomentam uma visão economicista em educação” (Ferreira, 2011: 92); mas pode também ser um espaço de oportunidades para criar condições facilitadoras do desenvolvimento pessoal e social de cada um, numa lógica do desenvolvimento humano e do desenvolvimento de práticas democráticas. Na linha de pensamento da autora (*ibidem*), a mudança estrutural da escola e a melhoria da qualidade da mesma decorrem do “entendimento de uma ética da administração em educação que é fomentada numa pluralidade de autonomias e lideranças que assentam numa mediação organizacional capaz de salvaguardar os princípios da escola autónoma, democrática e sensata”; ou seja, o facto de termos sob o ponto de vista legal um órgão unipessoal com possibilidades de exercer uma liderança unipessoal arreigada em pressupostos gerencialistas não é sinónimo de que tal se traduza em todas as escolas, como aliás tivemos oportunidade de constatar ao longo da nossa investigação e conforme falaremos mais adiante.

É neste paradoxo entre as potencialidades e os constrangimentos que as mudanças decretadas podem induzir nas escolas e o apelo constante à construção de práticas de desenvolvimento e aprendizagem organizacional que possibilitem o reforço da autonomia e a construção de uma escola

mais justa no sentido que lhe é atribuído por Dubet (2004), que reiteramos a importância de uma “liderança interativa que se baseia no entusiasmo e na compaixão enquanto lugares próprios de educação” (Ferreira, 2011: 93).

Concordamos com a autora quando refere que “os modos de liderança desenvolvidos nas escolas influenciam as organizações e exigem articulações, negociações e flexibilidade constante para que a dinâmica organizacional sensata não se perca” (*ibidem*), e entendemos que a capacidade relacional, interativa e emocional do(a) diretor(a) é fundamental num contexto de valorização da escola enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005: 55) a quem são exigidas novas competências num quadro conceptual que apela ao desenraizamento do modelo burocrático e à conceção de uma escola plural, dinâmica e situada num contexto de crise líquida (Bauman, 2000). É neste contexto que falamos de lideranças singulares, únicas e polifónicas, ou seja, lideranças diferentes que se (re)criam e (re)constróem criativamente na interação com os outros e numa relação de reciprocidade e de intercomunicabilidade, onde se entrecruzam as diferentes intersubjetividades permitindo, assim, respostas diferentes, assertivas, justas, coerentes e sensatas, em função das situações, das pessoas e dos contextos.

Aparentemente, e ao contrário do discurso normativo que justifica a alteração do modelo de administração e gestão das escolas, a sua operacionalização “pode revelar objetivos de mudança distintos daqueles que são publicamente anunciados, como o reforço do controlo central sobre as escolas e a introdução de lógicas tecnocráticas de inspiração empresarial” (Lima, 2008: 5). É nesta linha de pensamento que admitimos a possibilidade de a escola se tornar um espaço fechado e ser considerada uma “organização ação”, no sentido que lhe é atribuído por Brunsson (2006); isto é, tornar-se um espaço onde predominam representações teóricas burocráticas e racionais, onde existe uma racionalidade técnica da otimização, da eficiência e da eficácia da ação coordenada do trabalho, evitando o conflito, num esforço para manter a concórdia e a cooperação sistemáticas. “Um importante instrumento de resolução de conflitos é a hierarquia: alguém decide o que está certo e o que os outros devem fazer.” (Brunsson, 2006: 37). Este olhar tecnicista e tecnocrático pode, de alguma forma, ser enfatizado na implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008, se atendermos à valorização da capacidade de organização da escola e da dependência da qualidade desta capacidade relativamente à possibilidade de o Estado lhe conceder autonomia. Diríamos que se parte do seguinte pressuposto: “organize-se a escola e tudo o resto se ordenará por arrastamento” (Apple,

1999: 36). A experiência mostra o quanto esta premissa pode ser falaciosa, uma vez que nada muda por regra ou por imposição; as pessoas precisavam de estar implicadas nessa mudança e reconhecerem-lhe valor acrescentado para a assumirem e a concretizarem. Do mesmo modo, e na esteira de Ferreira (2012), a autonomia da escola não se cria por decreto mas em função da capacidade criativa e mobilizadora dos atores, em cada escola, cabendo um papel de destaque às suas lideranças criativas, partilhadas e interativas. Em contraponto, questiona-se se a competência para competir, que decorre dos resultados escolares e das “boas práticas” que valorizam o trabalho técnico dos professores e dos diretores, não poderá constituir um importante indicador de medida da eficiência e eficácia escolar, tornando as escolas reféns das lógicas de valor do mundo empresarial, contrariando, assim, a lógica da diferenciação pedagógica e da contextualização de práticas e procedimentos que levem a uma melhoria efetiva da qualidade da escola. Neste sentido, admite-se que nem sempre

*(...) se faz o que é justo, ou o que é certo, de acordo com a especificidade dos contextos, da diversidade dos atores e da complexidade dos dilemas que atravessam as suas relações, mas sim o que ‘tem de ser’ porque está de acordo com os reportórios oficiais das ‘práticas que funcionam’, substituindo a lógica da criação pela lógica da imitação. (Barroso, 2011: 18)*

Em termos teóricos, assume-se que a escola é simultaneamente um *locus* de reprodução e *locus* de produção de políticas, orientações e regras (Lima, 1992, 1997, 2011), pelo que se torna útil e necessário proceder a análises multifocalizadas das organizações educativas/escolares, valorizando o estudo quer do plano das orientações para a ação, quer do plano de ação (Lima, 1997). Nesta perspetiva, torna-se pertinente compreender os modos de ação do(a) Diretor(a), perceber se vai seguir uma lógica de reprodução ou de produção, isto é, compreender o poder do diretor enquanto mediador de (con)textos pendulares entre práticas de regulação e práticas de emancipação.

### 3. O ENTUSIASMO E AS LIDERANÇAS SINGULARES

Olhar a escola à luz do paradigma emergente (Correia, 2010) permite repensar o contexto escolar enquanto espaço de aprendizagens múltiplas, abrangentes, diversificadas e que considera os seus atores enquanto seres humanos com uma dimensão cognitiva, física, afetiva, emotiva, espiritual.



Neste sentido, considera-se que os modos de trabalho que valorizam exclusivamente as lógicas de racionalidade técnica devem ser repensados no sentido de incluírem as lógicas dos afetos e dos sentimentos.

Tal como refere Pink, a crise do paradigma dominante exige um outro paradigma suscetível de construir um conhecimento livre, democrático, capaz de desafiar, analisar e reformar o *status quo* existente:

*(...) os trabalhadores do conhecimento e o seu estilo de pensamento moldaram o carácter, a liderança e o perfil social dos tempos modernos [onde] o exercício é linear, sequencial e limitado no tempo [traduzindo-se] em importantes crivos para a entrada na meritocrática sociedade da classe média, dando origem a uma espécie de 'examocracia'. (2010: 44)*

Neste contexto, desafiam-se lideranças singulares capazes de assumirem responsabilidades críticas, num momento em que poderá ser mais fácil não o fazer, no processo de formação de alunos e professores, e assumirem a responsabilidade “do ensino como um consulado democrático [uma vez que] a educação, enquanto empresa democrática, não pode ser sustentada a não ser que os professores sejam líderes, capazes de assumir e responder pelas suas próprias responsabilidades políticas e pedagógicas” (Carlson, 2012: 122).

A escola enquanto organização distingue-se de outras organizações não só pela sua missão mas, principalmente, pela “matéria-prima” com que trabalha, podendo ser vista como uma organização formal e normativa em que “o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes” (Etzioni, 1974: 72), ou podendo ser entendida como uma realidade “muito mais complexa, abstrata e fluida, de construção de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de ação” (Friedberg, 1995: 111).

Os estudos que se têm realizado sobre a escola permitem abandonar uma perspetiva instrumental e uma visão racional e única para caminharem numa perspetiva holística e plural em que a escola, à semelhança de outras organizações, se reconstrói num processo dinâmico, complexo e diversificado de interesses individuais e coletivos. Nesta perspetiva, e à semelhança de Ferreira, consideramos que as escolas podem ser entendidas “como estúdios de pessoas a crescer em interação e portanto como arenas relacionais e emocionais” (2009: 3). A questão das emoções, que durante muito tempo foi considerada como um entrave à racionalidade técnica necessária ao bom funcionamento de qualquer organização, é hoje considerada uma

peça fundamental na busca da qualidade necessária e desejável na construção de “uma mudança estonteante – mas basicamente inspiradora” (Pink, 2010: 41) que permita o equilíbrio e a gestão sensata e de bom senso.

Admite-se que o grande desafio que se coloca hoje às organizações em geral, e à escola em particular, é o de valorizar as racionalidades emocionais e relacionais no sentido de reivindicar “uma política educativa empenhada com as pessoas e as comunidades locais” (Ferreira, 2009: 3), através do desenvolvimento de uma *nova inteligência* capaz de “interpretar conteúdos emocionais, adivinhar respostas ou reações por intuição, ver as coisas de forma completa” (Pink, 2010: 29).

A crescente valorização do lado emocional e a consequente necessidade de reconfigurar e recombinar lógicas racionais e emocionais pressupõe admitir a importância de um outro olhar sobre a escola enquanto organização e de um outro sentido e significado para as suas lideranças.

Considerando a escola como uma construção social e política, discutem-se as questões do controlo, da democracia e da participação, da pluralidade de racionalidades e estratégias que coexistem entre as intersubjetividades subjetivas dos atores, dos conflitos emergentes, silenciosos ou silenciados, dos poderes e da autoridade legítima e legitimada, das lideranças (con)sentidas e com sentido(s) partilhado(s), das mudanças que hipocritamente (Brunsson, 2006), ou não, ocorrem no espaço organizacional.

#### 4. METODOLOGIA – TRILHOS PERCORRIDOS

Querer compreender e interpretar as narrativas que (de)correm no contexto complexo da interação humana implicou que ao longo deste processo se ousasse assumir o papel de investigadores-autores, decorrente da ambição de trazer para este texto outras formas de pensar, fazer e sentir a escola a partir das narrativas dos seus atores e autores, aqueles que no seu quotidiano têm certezas da responsabilidade de liderar, mas também têm certezas da necessidade de liderar. Dito de outro modo, entre o que tem de ser feito e o que é feito existe um espaço de possibilidades criativas que pode ser entendido como o que podemos e queremos fazer, e que resulta não só da coragem para (re)criar e transformar tudo o que é imposto à escola mas também da criação de oportunidades de humanização das relações no espaço escolar.

Num processo constante de reelaboração e de reinterpretação do conhecimento experienciado por nós e pelos outros, quisemos aceder e compreender as narrativas discursivas daqueles que vivem e sentem a escola

no seu quotidiano, privilegiando o recurso à entrevista, ao inquérito por questionário, à análise documental, à observação e a notas de campo.

Valorizando a “narratividade profana” (Correia, 2001) numa lógica de descoberta, através da pesquisa narrativa, foi possível olhar as pessoas na sua experiência experienciada na direção do “introspetivo, extrospetivo, retrospectivo, prospetivo e situado em um lugar” (Clandinin e Connelly, 2011: 84) e perceber que era possível encarar as narratividades dos diferentes atores em educação no “espaço tridimensional” em que as mesmas ocorrem, valorizando, assim, o “pessoal e o social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação)” (Clandinin e Connelly, 2011: 85). É nesta tridimensionalidade onde o pessoal e o social se entrecruzam num determinado espaço e tempo que se tornam visíveis algumas possibilidades de (re)construção da figura do diretor enquanto autor de lideranças singulares.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados obtidos através das entrevistas aos diretores e dos questionários de resposta aberta dirigidos aos professores foram trabalhados com recurso à análise de conteúdo. Porém, e no contexto deste texto, privilegamos o discurso direto dos autores, pelo que mobilizamos excertos das entrevistas e dos relatos dos professores acerca do modo como estes vivem e sentem as lideranças nas suas escolas, através da figura do seu diretor. As pressões constantes que se fazem sentir entre o espaço interno e externo da escola parecem, por vezes, dificultar o exercício das suas lideranças. A mudança constante dos normativos, a necessidade de agir em conformidade com a lei e de responder num curto espaço de tempo e, por vezes, simultaneamente, a questões cada vez mais diversas e exigentes, quer sob o ponto de vista técnico, quer sob o ponto de vista intelectual, relacional e emocional, tornam a maioria dos diretores reféns da burocracia, de tarefas administrativas e rotineiras.

Simultaneamente, e porque estes diretores têm um longo percurso na gestão escolar, dizem que assumem e vivem com convicção e paixão o cargo de diretor e que, apesar de ser um órgão unipessoal, ele é vivido de forma partilhada e colegial não só com as suas equipas mas também com toda a comunidade escolar. Todos os diretores vêm da gestão anterior e todos eles mantiveram, na grande maioria, a totalidade das suas equipas, razão pela qual admitimos que, apesar de o normativo definir uma gestão unipessoal, na prática esta continua a ser colegial, pelo menos ao nível do discurso e

entre os elementos que constituem a direção executiva. Assiste-se, assim, a uma continuidade de práticas e modos de agir e não a uma rutura com o modelo anterior.

*(...) partilho tarefas e funções, ouço os parceiros. Quando decido, emito comunicados ou despachos, não o faço sem ouvir as outras pessoas, em particular a minha equipa e todas as que têm responsabilidades.*  
(Diretor D)

Nestes modos de ação continuados, parece prevalecer o diálogo e as decisões são tomadas de forma partilhada. Mesmo em situações-limite, por falta de tempo e urgência de resposta, não podendo ouvir os órgãos competentes para tomar decisões importantes para a vida dos seus agrupamentos, os diretores decidem sempre com as suas equipas de direção ou então recriam estratégias que permitam uma tomada de decisão partilhada, garantindo, assim, a participação de todos e a (con)vivência democrática no seio da escola, tal como nos refere o Diretor A:

*(...) temos conseguido manter a democraticidade, a qualidade e a eficácia do exercício das funções de gestão de topo. A conciliação da necessidade de tomar decisões urgentes com a necessidade de existência de espaços de reflexão e partilha em torno das decisões a tomar, fez com que fossem dimensionados contextos de relação mais informal, meios de consulta e de debate mais expeditos (via net), agendamento estratégico dos assuntos sempre que o debate carece de momentos mais formais.*

Um outro aspeto relevante nos diferentes discursos de líderes e liderados diz respeito ao *empoderamento* do diretor, o qual parece ser mais simbólico do que praxiológico, isto é, reconhece-se que sob o ponto de vista legal se assiste ao reforço do poder do diretor; contudo este poder continua a ser partilhado com os membros da direção executiva e com outros elementos da comunidade escolar, em particular pelos docentes que exercem lideranças intermédias.

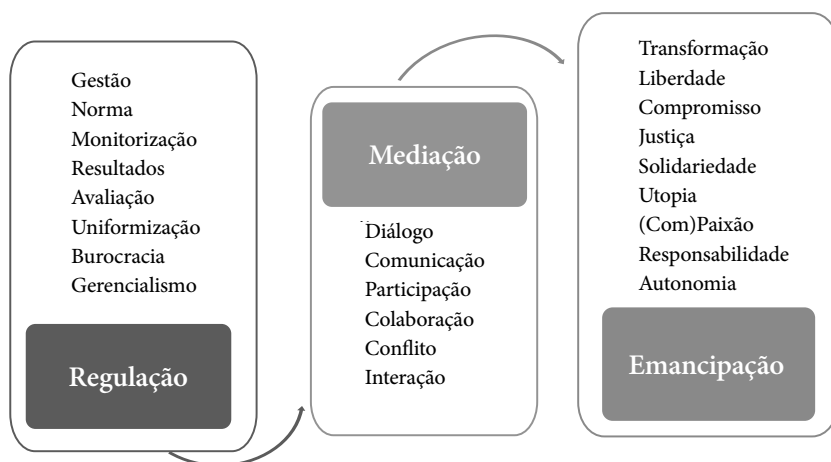
*Continuamos a funcionar como equipa, a trabalhar como equipa (...). Eu sei que sou o diretor, a responsabilidade é sempre minha, mas eu sozinho não faço nada (...) preciso dos outros (...) preciso da minha equipa, do núcleo duro da escola que me ajuda nesta tarefa.* (Diretor C)

Ainda assim, a existência de um órgão de gestão unipessoal parece ser, para uns, sinónimo de centralização do poder na figura do diretor – “Temos mais poder e autonomia para decidir” (Diretor D); “Agora quem manda é o diretor (...) acho que se ele quiser pode exercer esse poder sem ter de dar explicações” (P3) – e, para outros, pode traduzir-se numa oportunidade para poder ser e fazer diferente:

*O poder do diretor permite-lhe liberdade para decidir conduzir a escola de uma forma mais democrática ou mais autocrática (...) é com esta liberdade que podemos fazer a diferença, o que vai depender da maneira de ser e de estar de cada um de nós, naturalmente. (Diretor B)*

Na figura que se segue, podemos ver uma síntese das palavras que mais vezes aparecem nos discursos de diretores e de professores e que nós agrupamos em torno dos conceitos de regulação, mediação e emancipação. A partir da figura podemos admitir que o comportamento dos diferentes diretores se situa entre os espaços de regulação e de emancipação, sendo que a possibilidade de se situarem próximo de (con)textos de emancipação parece resultar das suas práticas de mediação, isto é, da capacidade de cada diretor(a) para se relacionar e interagir com os diferentes atores, das condições de diálogo e de participação existentes em cada escola, bem como do (des)envolvimento de práticas colaborativas.

Figura 1. Espaço de ação do(a) Diretor(a)



Percebemos a partir dos discursos dos diretores e dos professores que a alteração normativa ao modelo de gestão das escolas não mudou, aparentemente, as suas lógicas de ação. Nesta lógica de continuidade, coabitam de forma paradoxal lógicas reguladoras e lógicas emancipatórias. Se por um lado se assiste a práticas e discursos gerencialistas que enfatizam a norma, a tecnocracia e a monitorização de práticas – “Os modos de trabalho na minha escola são organizados, embora (...) Há grelhas para tudo e grelhas que controlam outras grelhas (...)” (P20) –, por outro assiste-se a uma valorização das pessoas e à criação de espaços que possibilitem o seu desenvolvimento e o desenvolvimento de práticas inovadoras de resposta à diversidade dos alunos: “É uma escola aberta à comunidade e ao Mundo, que se preocupa em preparar os alunos para esta nova realidade em que vivemos”(P14).

Os diplomas legais revestem um carácter regulador para todas as escolas; no entanto, é no contexto organizacional de cada escola que estes são recriados e recontextualizados, num processo de mediação, assente na participação e na colaboração, o que parece fundamental para a valorização das pessoas:

*(...) os diplomas são uma matriz onde trabalhamos, mas as pessoas estão acima dos diplomas, claramente. A sua postura, a sua maneira de encarar a organização, a sensibilidade que têm para as questões, a sensatez de lidar no dia a dia são fatores cruciais em termos de liderança (...).*  
(Diretor C)

É através desta sensibilidade, da sensatez e da coragem que “A escola, dentro da legalidade, inventa e reinventa soluções, dá azo à criatividade (...)” (P32), pois sente a necessidade de adaptar os espaços e os contextos de aprendizagens regulados aos contextos e às vivências experienciados.

Decorrente dos contextos pendulares que emergem nas escolas e que de algum modo se podem associar à capacidade das mesmas para ousarem práticas mais ou menos emancipatórias, mais ou menos reguladoras, assiste-se a um aparente paradoxo nas lógicas de ação quer dos professores quer dos diretores, pelo menos ao nível dos seus discursos. Todos parecem estar de acordo quando lamentam todas as tarefas e funções burocráticas que têm de realizar e todos parecem estar em sintonia relativamente ao ‘desprazer’ que essas tarefas lhes provocam, sobretudo pelo tempo que é desperdiçado na execução das mesmas. Paradoxalmente, a quase totalidade dos que lamentam o trabalho burocrático, uniforme, tecnocrático,

reconhecem-lhe potencialidades ao nível da eficácia de práticas e procedimentos, pelo que podemos admitir que a burocracia é, simultaneamente, desejável e indesejável, tal como podemos inferir a partir das narrativas que se apresentam:

*A nível de escola existe muito incutida a ideia de hierarquias. A de gestão e as intermédias. (P1)*

*Muita organização, demasiada burocracia, cultura de agrupamento forte. (P10)*

*As estruturas estão hierarquicamente bem organizadas, o que se reflete positivamente nos modos de trabalho (...). Sinto que há um “clima” de responsabilidade e eficiência que dá segurança e motiva a implementação de boas práticas. (P14)*

*Globalmente, os modos de trabalho procuram reduzir desperdício de valor humano, incrementando e potenciando novos princípios e métodos mais fluidos e adaptados às circunstâncias (...). (P33)*

Percebemos, a partir dos discursos dos professores, que existem práticas singulares de “ética da administração educativa”, isto é, práticas que possibilitam o desenvolvimento coletivo de uma responsabilidade relacional e social, através de uma política de entusiasmo e de rigor que marca a diferença no quotidiano escolar (Ferreira, 2011).

*É uma instituição em que os recursos humanos na generalidade se sentem eles próprios parte ativa duma dinâmica de trabalho muito específica, que tem como objetivo central a construção de uma escola melhor, mais moderna e continuamente aberta a novas formas de “ser” escola. (P17)*

Estas outras formas de “ser” escola parecem estar associadas a práticas de liderança que valorizam as pessoas e que criam ambientes propícios à sua participação, provocando um efeito de contágio e de ressonância.

*(...) os modos de trabalho são sistematicamente ajustados no sentido de tentar construir uma escola diferente, uma escola muito próxima da comunidade e, simultaneamente, bem integrada na “aldeia global” (...). Esta escola tem uma particularidade que é difícil de encontrar noutras,*

*pois sempre que necessitamos de ajuda existe sempre alguém disponível a ajudar; não estou a falar só de colegas mas também de funcionários e da própria direção, o trabalho desenvolvido nesta escola é colaborativo. Não posso deixar de referir que aqui somos ouvidos e a nossa opinião é importante e tida em consideração. (...) Sentimo-nos bem como pessoas e como profissionais. (...) Existe um respeito mútuo e o exemplo vem de cima (...) somos todos pessoas (...) seres humanos (...) a dar o seu melhor (...) somos uma grande equipa a fazer desta escola uma escola com sentido. (P23)*

Em síntese, diríamos que a (re)construção da figura do diretor, enquanto mediador de lógicas de ação contraditórias, passa pelo exercício de uma liderança interativa capaz de acreditar nas pessoas como seres humanos e nas potencialidades criativas de cada um para juntos terem a ambição e a vontade de quererem e concretizarem uma escola mais justa, significativa e emancipatória. Este parece ser um caminho possível quando se pratica uma política educativa assente em princípios e valores como a confiança, o respeito, a entreajuda, a valorização pessoal e o reconhecimento do trabalho de todos e de cada um, em particular.

## 6. CONCLUSÕES

Assiste-se a uma continuidade de lógicas de ação, por parte quer dos líderes quer dos liderados nos diferentes agrupamentos de escola onde decorreu a investigação. Aparentemente, nada mudou com a introdução do novo modelo de gestão, instituído pelo Decreto-Lei n.º 75, excluindo, nalguns casos, o aumento da burocracia. Este facto parece estar associado à continuidade da pessoa que desempenha o cargo de diretor e é referido, simultaneamente, por professores e diretores. A grande maioria dos professores parece identificar-se com as práticas de liderança existentes na suas escolas (de todos os professores que responderam ao questionário, apenas quatro demonstram a sua insatisfação e a sua não identificação com a liderança exercida).

Percebe-se que em cada escola/agrupamento, a liderança que se exerce é diferente, não só dentro de cada escola mas também quando se comparam as narrativas dos diretores e dos professores das diferentes escolas, pelo que se reforça a ideia de que não se pode falar de liderança mas sim de lideranças, no plural, porque das narrativas dos diferentes atores emergem diferentes sentido(s) e significado(s) de liderança. Estes sentidos e significados



apontam, ora para lógicas mais reguladoras e regulamentadoras, ora para lógicas mais emancipadoras e revalorizadoras do agir conflitual e social dos sujeitos. Apesar de diferentes perspetivas de poder e de relações assimétricas, dentro e fora do contexto organizacional, não se impõem lógicas reprodutoras, havendo, pelo menos ao nível dos discursos, espaços de discussão, de negociação e de mediação.

As (pre)ocupações dos diretores situam-se entre racionalidades técnicas e burocráticas, fortemente condicionadas pela pressão externa quanto ao cumprimento de normas e à eficácia de resultados, mas enfatizam também (pre)ocupações com questões democráticas assentes em pressupostos que valorizam as pessoas e o seu bem-estar pessoal e profissional. Percebe-se, assim, a coexistência do gestor eficaz e do líder democrático cujos modos de agir enfatizam a importância dos valores, dos afetos e das emoções na (re)construção de uma escola mais humana e humanizada.

Em síntese, percebe-se que emergem nos contextos escolares diferentes sentidos e significados de liderança, os quais são (re)construídos num processo continuado de inter-relações e interdependências dos sujeitos e das suas intersubjetividades, o que enfatiza a importância de lideranças (con)sentidas.

## Referências bibliográficas

- Apple, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2008). *Parecer. Projecto de Decreto-Lei 771/2007, Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Documento policopiado.
- Barroso, J. (2011). Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In A. Neto-Mendes, & J. e Costa, *A Emergência do Director da Escola: Questões políticas e organizacionais*, pp. 11-22. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia*. Porto: Asa.
- Carlson, D. (2012). Conflito de faculdades: progressismo democrático na era do No Child Left Behind. In R. A. Quantz, *Repensar a Gestão Escolar – Educação, cultura e democracia*, pp. 119-151. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Clandinin, D. J. e Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa*. Minas Gerais: EDFU.
- Correia, J. (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, pp. 19-43.

- Correia, J. (set./dez. de 2010). Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas da avaliação à avaliação como política. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 456-466.
- Dubet, F. (set./dez. de 2004). O que é uma escola justa. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 539-555.
- Etzioni, A. (1974). *Análise Comparativa das Organizações Complexas. Sobre o poder, o engajamento e seus correlatos*. São Paulo: Zahar Editores.
- Ferreira, E. (2009). No enredo da avaliação, a governação democrática da escola numa vivência em território educativo de intervenção. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia – Braga*, pp. 3839-3844.
- Ferreira, E. (2011). Entre uma ética da administração educativa e uma agência humana como currículo. In C. Leite, A. Moreira, & A. Mouraz, *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo*, pp. 90-98. Porto: Porto editora.
- Ferreira, E. (2012). Compaixão em educação: a ética da administração educacional, as lideranças escolares e a mediação organizacional. In O. Cavalcante, *Formação Docente em Contextos de Mudança*, pp. 145-159. Maceió, AL: Edições UFAL.
- Formosinho, J.; Fernandes, A. S.; Machado e Ferreira, F. I. (2005). *Administração da Educação*. Porto: Asa.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2001). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra – Dinâmica da acção organizacional*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1996). Construindo um objecto de estudo: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso, *O Estudo da Escola*, pp. 15-39. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, pp. 43-59.
- Lima, L. (2008). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In M. Sanches, *Cidadania e Educação*, pp. 39-57. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2011). *A Educação da República*. Porto: Profedições.
- Pink (2010). *A nova inteligência*. Córdova: Academia do Livro.
- Torres, L. L. e Palhares, J. A. (s.d.). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, pp. 77-79.

ABSTRACT: As part of a doctoral research study, and with reference to the (con) text of the implementation of the current governance model of Portuguese schools, which introduced the figure of the Director, this article discusses an individual leadership, rooted in the assumptions of indicators of unipersonal managerialists and simultaneously discusses the importance of values, affections and enthusiasm of the actors and authors, in the (re) construction of singular leaderships.

The starting point were the results from interviews to directors and questionnaires to teachers from four clusters of schools of a county in the central region, where we presented narratives of leaders and led, some revealing the discursive hybridity around the topic of school leadership, others refer to the importance of leadership, framed in the experience of a school which is *hostage* to bureaucracy, where the boldness, the courage seem to sustain hope, utopia, the desire to be a more human and humanized school.

KEYWORDS: director, unipersonal leadership, singular leaderships, (con)senting leaderships, school director, individual management, unique and special leadership.